



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

▪ **The Voice of Students with Specific Learning Disabilities in Two Italian Universities: Results of an Exploratory Study**

La Voce delle Studentesse e degli Studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento presso due Università Italiane: Risultati di uno Studio Esplorativo

di

Flavio Manganello

Consiglio Nazionale delle Ricerche

flavio.manganello@itd.cnr.it

Giacomo Guaraldi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

giacomo.guaraldi@unimore.it

Claudio Torrigiani

Università degli Studi di Genova

claudio.torrigiani@unige.it

Andrea Maddalena

andrea.maddalena@itd.cnr.it

Lucia Ferlino

lucia.ferlino@itd.cnr.it

Consiglio Nazionale delle Ricerche

Abstract:

Following the enactment of Law 170/2010, Italian universities have witnessed a substantial increase in the number of students with Specific Learning Disabilities (SLDs). This exploratory study

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16220

employed a mixed-methods approach to assess the use and perceived effectiveness of various educational materials, assistive technologies, and general technologies, focusing particularly on the specific needs of Distance Education among SLDs at the Universities of Genoa and Modena and Reggio Emilia. The research comprised a survey with 65 participants and subsequent voluntary semi-structured interviews among these participants (6 interviewed). The findings of the study underscore the critical role of technology, the need for personalized support, and the urgent requirement for universities to develop more tailored and effective resources and solutions. These critical reflections could be useful for advancing the development of policies and practices aimed at enhancing the educational journey of students with SLDs in higher education.

Keywords: Inclusive Education, University, Students with Specific Learning Disabilities, Accessible Educational Materials, Distance Education.

Abstract:

A seguito della Legge 170/2010 le università italiane hanno assistito ad un aumento molto consistente del numero di studentesse e studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Questo studio esplorativo ha adottato un approccio a metodi misti per esaminare l'uso e l'efficacia percepita di vari materiali didattici, tecnologie assistive e tecnologie tradizionali, con un focus particolare sulle esigenze specifiche della Didattica a Distanza, tra le studentesse e gli studenti con DSA delle Università di Genova e di Modena e Reggio Emilia. La ricerca ha incluso una survey (65 partecipanti) e successive interviste semi-strutturate, su base volontaria, tra i partecipanti alla survey (6 intervistati). I risultati dello studio evidenziano il ruolo cruciale della tecnologia, la necessità di supporto personalizzato e l'urgente bisogno delle università di sviluppare risorse e soluzioni sempre più personalizzate ed efficaci. Queste riflessioni critiche possono essere utili per promuovere lo sviluppo di politiche e pratiche volte a migliorare il percorso formativo delle studentesse e degli studenti con DSA nell'istruzione universitaria.

Parole chiave: Educazione Inclusiva, Università, Studentesse e Studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Materiali Didattici Accessibili, Didattica a Distanza.

1. Introduzione

A quattordici anni dall'entrata in vigore della Legge n. 170/2010, negli Atenei italiani si assiste ad un incremento costante della presenza di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) (Nenzioni & Friso, 2020). Stime attuali suggeriscono che tali studenti rappresentano circa l'1,5, il 2% dell'intera popolazione studentesca, sebbene le cifre, ufficialmente riconosciute, siano significativamente inferiori.

Un'indagine condotta dal CENSIS e dalla Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità e i DSA (CNUDD) nel 2019 (Borgonovi et al., 2022) ha rivelato la presenza, nelle Università italiane, di oltre 16.000 studenti con DSA, a fronte di 17.000 studenti con disabilità, totalizzando 38.000 studenti con bisogni educativi speciali a cui i Servizi Disabilità/DSA di Ateneo (SDDA)¹ sono tenuti ad erogare servizi e misure compensative in sede di esame garantendo loro il

¹ Uffici amministrativi che si occupano di erogare servizi a studenti con disabilità e con DSA in ambito accademico,

diritto allo studio e pari opportunità di formazione, studio e ricerca. In meno di dieci anni, pertanto, gli studenti con DSA nelle Università italiane hanno raggiunto il numero degli studenti con disabilità, tutelati dalla Legge 17/99, ad integrazione e modifica della legge quadro 104/92 (Genovese & Guaraldi, 2020). Più in generale, come testimoniato da Dovigo (2020), l'Italia ha assistito all'emergere di pratiche positive e approcci innovativi in termini di didattica inclusiva universitaria. Nonostante l'esistenza di un quadro normativo ben definito, composto dalla Legge 170/2010 e dalle relative Linee Guida, nonché dalle direttive specifiche formulate dalla CNUDD in un ulteriore documento denominato "Linee Guida CNUDD", aggiornate nel 2024, la piena parità di opportunità formative per gli studenti con DSA in ambito accademico, oggi, non è ancora una realtà consolidata in tutto il Paese (Carnavoli, 2017). Come discusso da Torrigiani (2019), la realizzazione concreta di questo diritto è ostacolata, innanzitutto, da fattori di sistema, quali economici, sociali e culturali, che tendono ad aumentare le disuguaglianze sociali. Nel dettaglio, poi, le università possono incontrare diversi ostacoli nell'applicare le specifiche normative, tra cui risorse limitate e servizi di supporto non uniformi, come già sottolineato da Pepino e Valerio (2008). Queste difficoltà non si limitano all'accessibilità fisica ma comprendono anche materiali didattici adattati, tecnologie assistive e metodi di insegnamento inclusivi (Guaraldi & Genovese, 2023). La varietà delle disabilità richiede supporti e adattamenti personalizzati, una sfida resa più ardua dalla stigmatizzazione e dalla scarsa consapevolezza tra docenti e studenti, come discusso da Pavone (2018). Persistono, altresì, carenze nella formazione del corpo docente a tal punto che solo una piccola parte di esso mostra una propensione all'accoglienza di tali studenti nei Corsi di Laurea, nonostante il successo formativo degli stessi (che oggi non solo conseguono un diploma di laurea triennale ma spesso anche magistrale) e le numerose iniziative di inclusione, quali lo sviluppo di corsi di formazione sulla cultura dei DSA e l'organizzazione di convegni ed eventi o l'erogazione da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) di una quota dei fondi dedicati all'inclusione degli studenti con disabilità a favore di quelli con DSA, al fine di supportare il loro diritto allo studio mediante servizi individualizzati a seguito di esplicita richiesta.

2. Strategie e supporti per l'inclusione delle studentesse e degli studenti con DSA nelle Università italiane

L'articolo 5 della Legge n. 170/2010 enfatizza la necessità di adottare, anche in ambito accademico, metodologie didattiche individualizzate a favore di studenti con DSA, superando un approccio che si focalizzi esclusivamente sulle difficoltà di apprendimento, a scapito del riconoscimento delle potenzialità del singolo. Ogni studente possiede, infatti, stili e approcci di apprendimento unici, che richiedono, spesso, tempi più lunghi per la pianificazione dello studio, la presa degli appunti, la lettura, la scrittura, il calcolo e l'utilizzo di strumenti informatici specifici.

A seguito di presentazione di diagnosi clinica, gli Atenei italiani sono tenuti a fornire agli studenti con DSA una gamma di servizi e la possibilità di fruire di misure dispensative durante gli esami. Tra i servizi loro erogati, ricordiamo, a titolo esemplificativo, l'orientamento in entrata e in itinere, il tutorato didattico, la possibilità di fruire di ausili tecnologici e didattici in usufrutto gratuito per l'intero periodo trascorso all'Università, il servizio di trascrizione digitale dei testi e, in particolare, la mediazione con il corpo docente oltre alla possibilità di fruire di misure compensative in sede di esame. Le Linee Guida attuative della Legge 170/2010, infatti, dettagliano gli strumenti compensativi

così come definiti dalle "Linee Guida CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità)".

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16220

e le misure dispensative accessibili su richiesta dello studente e sono valide anche in ambito accademico.

a. Una sfida: valutare equamente

La sfida per i docenti universitari sta nel valutare gli studenti con DSA equamente, evitando di cadere in un atteggiamento di pietismo o assistenzialismo, consultando, pertanto, i Referenti DSA dei singoli Dipartimenti o i SDDA al fine di determinare le modalità di esame più idonee, tutelando lo studente con DSA e garantendogli pari opportunità formative.

Come evidenziato da studi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) sui fattori sociali che influenzano la salute e il benessere dei giovani in Europa, il contesto formativo gioca un ruolo cruciale nello sviluppo degli individui. L'Università e la scuola hanno il compito, pertanto, di rispettare e riconoscere le diverse esigenze degli studenti con DSA, garantendo un'istruzione inclusiva ed efficace per tutti. È fondamentale che i docenti siano capaci di identificare i bisogni educativi degli studenti con DSA, supportandoli nel loro percorso accademico, senza trasformarlo in un ostacolo e lavorando per valorizzare le loro potenzialità e rafforzare la loro autostima e indipendenza nello studio individuale.

A seguito della discussione sulla normativa e sulle pratiche vigenti per l'inclusione degli studenti con DSA nelle Università italiane, è essenziale evidenziare le specifiche misure dispensative e gli ausili tecnologici che gli Atenei devono mettere a disposizione per garantire una didattica inclusiva e favorire l'apprendimento anche dello studente con DSA. La legge prevede, infatti, che agli studenti con DSA siano garantite adeguate forme di verifica e valutazione durante il loro percorso formativo, inclusi gli esami di ammissione e quelli universitari, attraverso l'adozione di misure dispensative (tempo aggiuntivo, suddivisione dell'esame in più parziali, possibilità di fruire di mappe concettuali o formulari, possibilità di sostenere un esame orale anziché per iscritto, ecc...) e l'utilizzo di strumenti compensativi, da non intendersi come "facilitazioni".

b. Gli strumenti compensativi

Per quanto riguarda gli strumenti compensativi, gli Atenei sono chiamati a consentire l'uso di tecnologie e supporti che possono facilitare il percorso di studio e utili a favorire l'apprendimento e la valutazione degli studenti con DSA. Questi includono la registrazione delle lezioni, l'utilizzo di testi in formato digitale, i programmi di sintesi vocale, l'impiego di personal computer con il correttore ortografico, l'utilizzo di tablet, registratore digitale, software per la creazione di mappe concettuali e altri ausili tecnologici che possono aiutare gli studenti nello studio e durante gli esami. Tale orientamento riflette le recenti evidenze scientifiche, secondo le quali un impiego efficace delle Tecnologie Assistive (TA) può esercitare un impatto positivo su aspetti psicosociali come competenza, adattabilità e autostima (Stella, 2001; Emili, 2020; Fogarolo & Scapin, 2010; Fogarolo & Tressoldi, 2011; Michella & Emili, 2013). È stato osservato che gli studenti i cui bisogni legati alle TA sono completamente soddisfatti evidenziano notevoli miglioramenti nell'autoefficacia accademica e nel benessere, nonché progressi significativi in diverse aree dei risultati accademici, sottolineando così l'importanza di rispondere adeguatamente a tali esigenze (McNicholl et al., 2023). Negli ultimi anni le opportunità per le persone con DSA di avvalersi di strumenti compensativi, sia hardware che software, sono accresciute sensibilmente grazie all'evoluzione delle TA e, più in generale, delle TIC (Tecnologie per l'informazione e la comunicazione), che consentono allo studente

di acquisire sempre maggiore autonomia e indipendenza nello svolgimento delle proprie attività (Benigno et al., 2019; Chiappini et al., 2004). In alcuni casi l'ausilio permette di fare ciò che altrimenti non si potrebbe fare, in altri migliora le prestazioni in termini di sicurezza, velocità ed efficacia (Chiappini et al., 2004). In un ambiente di apprendimento, quale quello universitario, assumono particolare rilievo gli ausili che supportano lo studente nell'attività quotidiana legata alla didattica (fruizione delle lezioni e studio individuale) nonché nell'accesso alle informazioni. Al momento dell'accoglienza e/o durante i colloqui di monitoraggio della carriera universitaria è fondamentale che il SDDA valuti attentamente la scelta degli ausili insieme allo studente, individuando soluzioni personalizzate in base alle specifiche esigenze, avvalendosi, se necessario, della consulenza di tecnici specializzati, esperti anche di DSA.

c. Accessibilità dei materiali e dei servizi, non solo ausili

L'accessibilità, nel contesto dell'istruzione superiore, è interpretata attraverso una lente costruttivista che considera la disabilità come una categoria soggettiva e dinamica, influenzata dalla varietà delle percezioni individuali e delle esperienze educative. In particolare, Seale (2014) sottolinea la necessità di piani individualizzati che rispondano alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti, riconoscendo che le strategie di accessibilità devono essere adattabili e flessibili per affrontare efficacemente la diversità degli studenti. Questo approccio riflette un cambiamento verso una pratica più inclusiva, che non solo riconosce le diverse necessità degli studenti ma si impegna attivamente a facilitare il loro percorso educativo in modo equo e costruttivo.

Nella quasi totalità delle situazioni, l'utilizzo di ausili tecnologici deve, infatti, accompagnarsi alla disponibilità di materiale didattico accessibile: il SDDA deve, pertanto, supportare i docenti nel fornire allo studente il formato accessibile adeguato alle sue esigenze (formato digitale, copie ingrandite, ecc.). Se, nel caso di materiale prodotto dai docenti (dispense, slide delle lezioni, ecc.) o disponibile in open access, ciò risulta di semplice attuazione, può essere più problematico il caso di libri soggetti a diritto d'autore². Le lavagne (o schermi) digitali, i sistemi di registrazione audio/video delle lezioni, la loro sottotitolazione, effettuata ad opera del SDDA, possono risultare uno strumento particolarmente utile per disporre di materiale didattico direttamente in formato digitale: il personale universitario deve essere sensibilizzato, ma soprattutto formato per l'utilizzo appropriato ed efficace di questi strumenti ed essere consapevole dell'utilità degli stessi.

L'accessibilità deve essere anche garantita per tutte le informazioni fornite dall'Ateneo attraverso i siti web: in quest'ottica il SDDA ha il compito di monitorare periodicamente che i portali informativi rivolti agli studenti ottemperino alle prescrizioni vigenti sull'accessibilità, eventualmente segnalando criticità e inadempienze ai servizi di Ateneo preposti alla comunicazione. In particolare, l'attenzione verso l'accessibilità si intensifica per quanto concerne i servizi di Didattica a Distanza (DAD). Risolvere con efficacia le sfide che le studentesse e gli studenti con disabilità o DSA incontrano in questo contesto, che includono la cruciale necessità di accedere a tecnologie adatte e l'esistenza di ostacoli sociopsicologici, è fondamentale. Reyes e colleghi (2022) riportano che le studentesse e gli

² A seguito del trattato di Marrakech del 2013, gli autori hanno l'obbligo di garantire il formato accessibile alle persone con disabilità/DSA e per tale motivo molti studenti richiedono alle case editrici il testo in formato digitale allegando idonea fattura o scontrino, oppure alcuni Atenei si sono accreditati ed interagiscono direttamente con le case editrici per fornire in prestito, tramite il sistema bibliotecario, i testi in formato accessibile, oppure il SDDA può compiere tale opera di trascrizione.

studenti con disabilità o con DSA identificano la flessibilità, l'accessibilità, il design curricolare, l'interazione online, la collaborazione online e il benessere psico-emotivo come temi chiave che influenzano le loro esperienze di apprendimento nell'istruzione superiore online. Questo approccio può migliorare notevolmente la loro esperienza formativa e contribuire al loro successo accademico (Coleman & Berge, 2018; Denisova et al., 2020; Seale et al., 2021).

Inoltre, è fondamentale che gli Atenei, per tramite soprattutto dei SDDA, offrano servizi specifici per le studentesse e gli studenti con DSA, quali tutorato specializzato, consulenza per l'acquisizione di un metodo di studio idoneo, la formazione di gruppi di studio, la collaborazione tra pari e l'accesso a lezioni ed esercizi online. Questi servizi devono essere finalizzati a garantire l'accoglienza, il supporto continuo e la mediazione con l'organizzazione didattica, assicurando così che le prassi adottate siano efficaci e rispondano concretamente alle necessità degli studenti con DSA.

3. Due casi di studio a livello nazionale

La ricerca empirica gioca un ruolo essenziale nell'approfondire la comprensione delle esperienze e delle percezioni degli studenti con DSA riguardo il supporto ricevuto nelle università italiane. Studi recenti a livello nazionale (Biggeri et al., 2020; Bocci et al., 2020; Cardano et al., 2021; Maggiolini & Molteni, 2013) evidenziano l'importanza di queste indagini per orientare le strategie dei servizi offerti e promuovere trasformazioni culturali volte a rendere le università ambienti più inclusivi e attenti alle esigenze degli studenti con DSA.

In questo quadro, abbiamo condotto uno studio focalizzato sull'esame dell'allineamento tra le proposte accademiche e la loro effettiva realizzazione in termini di accessibilità per gli studenti con DSA in due atenei italiani: l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) e l'Università degli Studi di Genova (UNIGE). L'obiettivo è stato quello di raccogliere direttamente le testimonianze degli studenti di queste università per valutare come l'offerta formativa rispondesse alle loro necessità e aspettative. Questo approccio ci ha permesso di identificare le pratiche efficaci e le aree di potenziale miglioramento, con l'ambizione di fornire spunti che possano essere utilizzati per perfezionare gli approcci didattici esistenti e stimolare progressi in altre istituzioni accademiche italiane, migliorando così complessivamente la qualità dell'inclusione educativa a livello nazionale. Nei due paragrafi seguenti, descriviamo le iniziative specifiche intraprese da UNIMORE e UNIGE per assistere gli studenti con DSA.

a. L'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

UNIMORE si è sempre dimostrata particolarmente sensibile alla cultura della disabilità e dei DSA e ha sempre cercato di erogare a studenti e studentesse con DSA servizi di qualità, già dal lontano 2003. Gli studenti con DSA, presso l'Ateneo, sono cresciuti in modo esponenziale (oggi 743 a fronte di una popolazione studentesca di circa 28.000 persone) grazie ad un'importante opera di sensibilizzazione e di formazione sulla cultura dei DSA, tramite i corsi di formazione per tutor universitari e la sensibilizzazione dei docenti dell'Ateneo stesso, ai numerosi convegni organizzati, a vademecum informativi redatti dal SDDA, nonché indicazioni illustrative (su PPT) su come redigere le mappe concettuali e come valutarle in risposta ad esigenze didattiche emerse, al fine di favorire una didattica sempre più inclusiva.

L'impegno attuale di UNIMORE, per ottimizzare la proposta formativa nel rispetto delle normative vigenti, è volto a favorire la frequenza alle lezioni universitarie, garantendo agli studenti con DSA

ausili compensativi e misure dispensative e permettendo loro di sostenere gli esami secondo le modalità più idonee, al fine di favorire il raggiungimento delle medesime competenze dei propri compagni di corso. Tali misure non devono, tuttavia, risultare una facilitazione nei loro confronti, ma semplicemente una diversa modalità con la quale lo studente con DSA viene messo alla pari rispetto ai propri compagni di corso in modo tale da sentirsi protagonista della propria formazione e del proprio percorso, nel rispetto del Diritto allo Studio.

Presso UNIMORE esistono due tipologie differenti, ma sinergiche, di sportelli che si dedicano all'orientamento in entrata ed in itinere. In particolare, il SDDA effettua azioni di sostegno e di lettura dei bisogni in ingresso e monitoraggio della carriera permettendo di appurare che, se guidati, gli studenti comprendono maggiormente le proprie caratteristiche di apprendimento e di funzionamento, fanno emergere le proprie potenzialità (spesso nascoste) e riescono così analizzare il proprio futuro formativo senza sperimentare una frustrazione a lungo termine.

Queste azioni si affiancano poi ad altre, quali ad esempio: l'orientamento e il sostegno degli studenti con DSA nel passaggio dalla Scuola secondaria di secondo grado all'Università; il mantenimento di una rete di contatti con Enti pubblici e privati presenti sul territorio; l'affiancamento nel percorso universitario prosegue, inoltre, anche attraverso la rete costruita all'interno dell'Ateneo, in cui figure presenti all'interno dei Dipartimenti (Referenti di Dipartimento alla Disabilità e ai DSA) costituiscono un "filo rosso" tra le azioni dell'Ufficio e il Dipartimento medesimo, una mediazione tra il corpo docente e gli studenti.

Il SDDA di UNIMORE offre un supporto completo agli studenti durante il loro percorso accademico, attraverso colloqui individuali per valutare i bisogni educativi e individuare le soluzioni più efficaci. Tra i servizi forniti ci sono: l'affiancamento di tutor didattici per aumentare autonomia e indipendenza nello studio, incontri per sviluppare un metodo di studio efficace, l'uso in comodato d'uso di strumenti compensativi informatici (come PC, tablet, software di sintesi vocale, software per mappe concettuali e smart pen per la registrazione delle lezioni e la lettura dei testi) e l'accesso a libri di testo in formato digitale tramite la collaborazione con il Sistema Bibliotecario di Ateneo.

Questo a dimostrazione che, individuato il supporto qualitativamente migliore per lo studente, lo stesso vede rispecchiato il proprio personale progetto di vita, trova una comunità educativa rispondente in cui sostare e un ambiente accogliente ed inclusivo dove poter esprimere le proprie potenzialità, dove si riconosce e viene riconosciuto e dove la motivazione alla riuscita trova valore.

b. L'Università degli Studi di Genova

UNIGE ha adottato misure specifiche per promuovere l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA, conformemente alla legge 17/1999. Tra queste misure vi è la nomina di un Delegato del Rettore per l'inclusione di tali studenti, che collabora con la CNUDD e un Comitato di Ateneo, istituito per guidare le politiche di inclusione. Questo Comitato valuta e propone iniziative, coinvolgendo rappresentanti delle Scuole, del personale tecnico-amministrativo e della gestione didattica. Gli sforzi di inclusione si basano su un regolamento specifico e su una carta dei servizi dedicata, assicurando che gli studenti regolarmente iscritti, coloro che partecipano a prove di ammissione o a programmi di mobilità internazionale, e che possiedono una documentazione ufficiale relativa alla loro condizione, ricevano il supporto necessario. Questo include anche studenti con inabilità temporanee e quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) non classificati nelle categorie principali, ai quali possono essere offerti adattamenti specifici per gli esami.

Dal 2000/2001 al 2009/2010, UNIGE ha visto triplicare gli studenti con disabilità e DSA, da 146 a 464. Con l'introduzione della legge 170/2010, il numero di studenti con DSA è cresciuto esponenzialmente, raggiungendo 1.322 nel 2022/2023, pari al 4% della popolazione studentesca. Gli studenti con BES sono aumentati da 32 nel 2019/2020 a 103 nel 2022/2023. Nel 2023/2024, l'ateneo conta 531 studenti con certificazioni di invalidità, 1.466 con DSA e 105 con BES, totalizzando 2.102 studenti.

UNIGE assicura servizi di supporto tramite un ampio orario di reperibilità e tutorato didattico, con un incremento significativo delle ore di servizio offerte. Sono disponibili servizi di accompagnamento, interpretariato LIS e comunicazione facilitata, con un aumento delle ore erogate. In casi specifici, è possibile richiedere il rimborso per il trasporto. Gli studenti possono usufruire di software e ausili in comodato d'uso gratuito, libri di testo in formato accessibile e adattamento del materiale didattico.

Le richieste di adattamenti per gli esami sono aumentate notevolmente, con varie tipologie di supporto richiesto. L'ufficio supporta anche le fasi di pre-immatricolazione e le prove di ammissione, attivando i servizi richiesti per circa 1.300 prove annualmente.

UNIGE ha implementato varie iniziative per migliorare l'accessibilità e il supporto agli studenti con disabilità e DSA, tra cui: l'acquisto della licenza del Font EasyReading® per il 2023-2025, un carattere tipografico ad alta leggibilità utile per lettori con dislessia e disponibile per l'uso su tutti i dispositivi informatici universitari; l'accesso a SensusAccess, un servizio self-service che consente la conversione di documenti in formati alternativi come audiolibri e ebook accessibili senza necessità di installazioni software; l'introduzione di SensusLibrary, un archivio digitale che facilita l'accesso a documenti in formati multimediali e accessibili; l'acquisto di sei video-ingranditori per uso didattico e amministrativo, distribuiti tra gli uffici del settore e biblioteche universitarie; e l'acquisto di 60 pannelli a induzione magnetica portatili per migliorare l'accessibilità audio per persone ipoudenti o non udenti in ambienti rumorosi, collocati in punti strategici come sportelli di front office e aule studio.

4. Motivazioni e obiettivi principali dello studio

Il nostro studio è stato guidato dalla seguente domanda di ricerca: *‘Secondo le esperienze delle studentesse e degli studenti con DSA di UNIGE e di UNIMORE, quanto efficacemente i materiali didattici accessibili (sia cartacei che digitali), le tecnologie (sia tradizionali che assistive), e la didattica online (intesa come DAD) soddisfano le loro diverse esigenze, e quali sono i principali fattori che, secondo quanto riportato da essi, possono supportare o ostacolare il loro progresso e successo accademico?’*

Lo studio assume particolare rilevanza in quanto contribuisce al dibattito accademico sulla didattica inclusiva e ha implicazioni pratiche, inserendosi nel contesto globale della didattica inclusiva in linea con le politiche internazionali e i progressi tecnologici che supportano l'obiettivo di sviluppo sostenibile dell'UNESCO 2016 per un'educazione equa. I risultati possono orientare politiche, docenti e amministratori verso il miglioramento delle esperienze formative degli studenti con DSA, favorendo ambienti universitari più inclusivi ed equi.

5. Materiali e metodi

Questo studio ha impiegato un approccio metodologico misto, integrando sia l'analisi statistica che l'analisi qualitativa. Nella nostra ricerca, abbiamo adottato un approccio parallelo all'analisi dei dati

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16220

come descritto da Onwuegbuzie e Leech (2005), pertanto i dati quantitativi e quelli qualitativi sono stati raccolti e analizzati indipendentemente prima di sintetizzare le loro interpretazioni nella fase finale. La parte quantitativa dello studio è consistita in una survey, mentre la componente qualitativa ha incluso interviste semi-strutturate che hanno fornito approfondimenti ricchi e dettagliati. Questo approccio duale ha permesso una comprensione più completa dell'oggetto di studio. In particolare, tale approccio è in linea con le raccomandazioni dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva del 2011, che sottolinea l'importanza di raccogliere sia dati quantitativi che qualitativi ed evidenze per valutare l'efficacia delle politiche inclusive.

Il reclutamento dei partecipanti per questo studio è stato condotto attraverso un approccio indiretto per garantire il rispetto della privacy e del comfort degli studenti. Il Delegato per la Disabilità e il Consulente per l'Accessibilità di UNIGE e di UNIMORE hanno giocato un ruolo chiave di intermediazione. Essi hanno infatti informato gli studenti dello studio e facilitato l'avvio del contatto con coloro che hanno espresso la volontà di partecipare. Questo metodo ha permesso alle studentesse e agli studenti di scegliere volontariamente di partecipare allo studio, garantendo così che il loro coinvolgimento fosse pienamente informato e confortevole. L'approccio di reclutamento indiretto è stato fondamentale nel mantenere gli standard etici dello studio, garantendo la partecipazione di individui informati e su base volontaria. La procedura di raccolta dati per questa ricerca, che comprende sia gli aspetti quantitativi che quelli qualitativi, è stata progettata ed eseguita in conformità con gli standard etici stabiliti dal Comitato di Etica e Integrità della Ricerca dell'istituto dei ricercatori.

Sulla base delle considerazioni illustrate nella sezione 'Strategie e supporti per l'inclusione delle studentesse e degli studenti con DSA nelle Università italiane', sono state definite operativamente tre aree chiave per guidare la raccolta dati, in linea con le tre dimensioni concettuali definite tramite la domanda di ricerca. Tali definizioni operative sono risultate essenziali per garantire che gli strumenti di ricerca progettati fossero allineati con i contesti specifici e le esigenze delle studentesse e degli studenti DSA che frequentano l'università. Le aree individuate e i rispettivi approcci alla raccolta dati sono stati i seguenti:

- a) *Materiali Didattici Accessibili*. Questa area comprende i materiali didattici, sia cartacei che digitali, adattati o progettati per soddisfare le esigenze specifiche delle studentesse e degli studenti DSA, inclusi materiali stampati, testi digitali e contenuti multimediali. In tal senso, sono state definite domande sia della survey che delle interviste per valutare specificamente la disponibilità, l'uso e l'efficacia di tali materiali. Le domande si sono concentrate sulla frequenza di utilizzo, sui tipi di materiali utilizzati e sull'impatto percepito sull'apprendimento.
- b) *Tecnologie*. Questa area comprende sia le Tecnologie Assistive (TA) che le Tecnologie Tradizionali (TIC, Tecnologie dell'Informazione e la Comunicazione). Le TA comprendono qualsiasi dispositivo, software o attrezzatura che assiste studentesse e studenti fragili nel loro processo di apprendimento. Ciò include lettori di schermo e sintesi vocale, software di riconoscimento vocale e hardware specifico. La survey ha incluso quindi domande specifiche sui tipi di TA utilizzate, sulla loro accessibilità e sui livelli di soddisfazione. Le interviste hanno poi esplorato esperienze personali con queste tecnologie, le sfide incontrate e raccolto suggerimenti per il miglioramento. Le TIC fanno invece riferimento agli strumenti tecnologici standard, e quindi di tipo *general purpose*, non specificamente progettati come TA (ad

esempio, computer, smartphone, tablet, software e app standard) utilizzati nei contesti formativi. La survey ha valutato la frequenza e l'efficacia dell'uso della tecnologia tradizionale. Le domande dell'intervista hanno poi esplorato come queste tecnologie si intersecano o differiscono dalle TA specializzate nel supportare l'apprendimento.

- c) *Didattica a Distanza (DAD)*. Questa area comprende le modalità di erogazione della didattica online e indaga i requisiti aggiuntivi e le sfide affrontate dalle studentesse e dagli studenti con DSA in ambienti di apprendimento a distanza o online. Gli elementi della survey hanno riguardato l'efficacia delle piattaforme di apprendimento a distanza e dei servizi di supporto, mentre le domande dell'intervista hanno riguardato descrizioni dettagliate delle esperienze con DAD, inclusi eventuali bisogni specifici emersi o barriere incontrate.

a. Dati Quantitativi

La survey si è concentrata sulla valutazione della frequenza di utilizzo e dell'efficacia percepita di vari materiali didattici, dispositivi di tecnologia assistiva e software/app, e tecnologia tradizionale da parte di studentesse e studenti con DSA. Inoltre, la survey ha avuto l'obiettivo di quantificare specifiche esigenze derivanti dalla DAD. In dettaglio, la survey ha incluso sessanta elementi organizzati nelle seguenti tre sezioni:

- 1) materiale didattico accessibile, sia in formato stampato/cartaceo (7 item) che in formato digitale (20 elementi);
- 2) tecnologia, sia assistiva (dispositivi/hardware, 3 item; software/app, 11 item) che tradizionale (10 item);
- 3) DAD (27 item).

Per ogni item, la survey ha incluso una scala tipo Likert a cinque punti per misurare il grado di accordo con le affermazioni presentate (da 'molto', 4 punti, a 'per nulla', 0 punti).

La survey ha raccolto le risposte di 65 partecipanti. La metodologia impiegata per l'analisi dei dati si è basata sull'uso di tecniche statistiche descrittive, tra cui il calcolo delle medie (M) e delle deviazioni standard (SD) per ogni elemento della survey. La scelta di queste tecniche ha permesso di elaborare un quadro preciso e misurabile da un lato della frequenza d'uso e dell'utilità percepita dei materiali didattici e delle tecnologie, dall'altro dei bisogni rilevati per la DAD. Le medie forniscono una stima centrale che indica la tendenza generale delle risposte, mentre le deviazioni standard offrono una misura della variabilità delle risposte intorno alla media, riflettendo la diversità delle esperienze e delle percezioni delle studentesse e degli studenti partecipanti.

b. Dati Qualitativi

Si sono condotte sei interviste semi-strutturate con studentesse e studenti con DSA di UNIGE. L'obiettivo è stato approfondire le esperienze, le percezioni e le sfide specifiche che queste studentesse e questi studenti con DSA affrontano nel contesto del loro percorso di studi universitari. L'uso di interviste semi-strutturate è stata una scelta deliberata, che ha permesso di esplorare queste esperienze in modo dettagliato e sfumato. La natura aperta delle domande dell'intervista è stata cruciale nel facilitare risposte ricche e approfondite, fornendo così una comprensione più profonda delle esperienze e delle prospettive individuali delle studentesse e degli studenti sulle seguenti tre dimensioni:

- 1) materiale didattico accessibile, in termini di consapevolezza e disponibilità, utilizzo, esigenze

specifiche;

- 2) attrezzature assistive (software e hardware), in termini di esigenze specifiche;
- 3) DAD, in termini di esigenze specifiche.

La selezione dei partecipanti è avvenuta su base volontaria, in seguito alla compilazione di un questionario, mirando a includere un'ampia varietà di disturbi specifici dell'apprendimento. Tra i partecipanti selezionati, alcuni presentavano condizioni in comorbilità, ovvero la presenza di più disturbi: ciò ha permesso di coprire disturbi quali la discalculia (cinque partecipanti), disortografia (quattro partecipanti), dislessia (cinque partecipanti) e ADHD (due partecipanti). Questa distribuzione ha permesso di avere una visione più ampia e chiara delle sfide e delle esperienze vissute per ciascun tipo di disturbo.

Lo studio qualitativo ha incluso due partecipanti maschi e quattro femmine, di età compresa tra 21 e 27 anni. L'età in cui i partecipanti hanno ricevuto una diagnosi di DSA variava da 6 a 26 anni. Inoltre, i partecipanti rappresentavano diversi indirizzi accademici: tre afferenti alle Scienze Sociali e Umanistiche e tre ai campi di Scienza e Tecnologia. Questa varietà di percorsi accademici ha permesso di rilevare potenziali differenze nelle esperienze delle studentesse e degli studenti con DSA di UNIGE nell'affrontare diverse discipline.

Nel presente studio, le interviste sono state realizzate online, con una durata media di 20 minuti ciascuna, garantendo flessibilità e accessibilità per i partecipanti. Le cinque domande delle interviste, organizzate secondo le tre dimensioni summenzionate, sono state orientate a esplorare l'uso di materiali didattici accessibili e tecnologie di supporto sia nel contesto universitario che domestico. Inizialmente, ai partecipanti è stato chiesto di elencare i tipi di materiali didattici accessibili conosciuti. Successivamente, hanno indicato quali di questi materiali fossero stati utilizzati, per analizzare le loro preferenze e abitudini nell'uso di tali risorse. La terza domanda ha mirato a identificare i materiali didattici adattati necessari per i vari corsi universitari, per rilevare eventuali lacune. La quarta domanda ha richiesto ai partecipanti di descrivere l'equipaggiamento necessario, sia software che hardware, utile per il loro apprendimento. Infine, l'ultima domanda ha indagato le esigenze emerse con la DAD.

Per l'analisi dei dati delle interviste, è stata impiegata l'analisi tematica (Clarke & Braun, 2017). L'approccio all'analisi tematica è stato caratterizzato da una combinazione di strategie top-down e bottom-up, integrando così un modello misto che ha permesso sia di seguire le linee guida predefinite dalle domande dell'intervista, sia di scoprire nuovi temi emergenti dai dati (Swain, 2018; Xu & Zammit, 2020). Nella fase top-down, di tipo deduttivo, si è proceduto alla costruzione del codebook; le categorie tematiche sono state parzialmente predefinite basandosi sulle domande dell'intervista, che hanno guidato i partecipanti a discutere specifiche aree di interesse come i materiali didattici accessibili, l'equipaggiamento tecnologico e le esigenze legate alla DAD. Questo approccio ha assicurato che le aree di interesse principali dello studio fossero coperte, permettendo una mappatura diretta tra le domande e i temi analizzati. Parallelamente, è stato adottato un approccio induttivo, di tipo bottom-up, per permettere l'emergere di nuovi temi dai dati, senza vincoli preimpostati dalle domande dell'intervista. Questo ha garantito spazio per l'identificazione di nuove idee e pattern non anticipati, riflettendo così le esperienze autentiche e le preoccupazioni degli studenti che potrebbero non essere state direttamente indagate dalle domande iniziali. Questo approccio è stato strumentale nel fornire una comprensione completa delle sfide affrontate dalle studentesse e dagli studenti con DSA in un contesto universitario italiano specifico (UNIGE), così come delle strategie che impiegano

per affrontare queste sfide.

La codifica dei dati raccolti dalle sei interviste è stata eseguita da due ricercatori esperti, già coinvolti in studi simili. Operando inizialmente in modo indipendente, i due ricercatori hanno applicato codici tematici alle interviste per minimizzare i bias e arricchire l'analisi con diverse prospettive interpretative. Successivamente, si sono confrontati per armonizzare e risolvere eventuali discrepanze nei codici attribuiti, utilizzando discussioni approfondite e negoziazioni per raggiungere un consenso. Questo processo di codifica collaborativa ha rafforzato l'affidabilità e la validità dell'analisi, assicurando che i temi emergenti riflettessero accuratamente le esperienze e le percezioni delle studentesse e degli studenti intervistati. Le diverse fasi del processo di codifica sono state scrupolosamente documentate per garantire trasparenza e replicabilità dello studio.

6. Risultati

a. Survey

I risultati della survey condotta su 65 studenti con disturbi specifici dell'apprendimento offrono approfondimenti esaustivi sulla percezione e sull'uso di vari materiali accessibili, tecnologie assistive e tecnologie tradizionali in un contesto formativo.

Per quanto riguarda i *materiali didattici cartacei accessibili*, gli studenti utilizzano maggiormente testi (stampati) accessibili ($M=2,04$; $SD=1,319$), immagini/grafiche didattiche ($M=2,28$; $SD=1,436$) e - soprattutto - mappe concettuali/mentali stampate ($M=2,90$; $SD=1,364$), che risultano anche essere i materiali più utili ($M=3,52$; $SD=0,983$) tra quelli indicati nella domanda. Sebbene l'uso di libri adattati e testi con linguaggio semplificato ($M=1,49$; $SD=1,408$) sia relativamente basso, questi materiali vengono comunque ritenuti utili, suggerendo che, quando impiegati, possono servire ad uno scopo specifico. Da ultimo, le stampe in grande formato risultano essere sia poco utilizzate ($M=1,31$; $SD=1,188$) che ritenute poco utili ($M=1,85$; $SD=1,383$).

I *materiali didattici digitali accessibili* mostrano una tendenza simile ai precedenti materiali. In particolare, mappe concettuali/mentali digitali ($M=2,73$; $SD=1,472$), lezioni registrate audio-video ($M=2,68$; $SD=1,400$), riassunti delle lezioni ($M=2,63$; $SD=1,507$), video (inclusi YouTube) ($M=2,59$; $SD=1,521$), formule matematiche accessibili ($M=2,55$; $SD=1,612$), PowerPoint accessibili ($M=2,51$; $SD=1,558$), testi evidenziati ($M=2,30$; $SD=1,587$) e PDF accessibili ($M=2,25$; $SD=1,503$) sono le risorse usate più frequentemente, indicando una preferenza per materiali multimediali (visivamente coinvolgenti e che sfruttano anche il canale uditivo). I punteggi elevati attribuiti al fattore 'utilità' per lezioni registrate ($M=3,38$; $SD=0,952$), riassunti delle lezioni ($M=3,38$; $SD=0,945$), mappe concettuali/mentali digitali ($M=3,35$; $SD=1,061$), formule matematiche accessibili ($M=3,34$; $SD=0,962$), video (inclusi YouTube) ($M=3,20$; $SD=1,139$), PowerPoint accessibili ($M=3,08$; $SD=1,057$) e PDF accessibili ($M=3,02$; $SD=1,152$) enfatizzano ulteriormente la loro importanza nel fornire esperienze di apprendimento accessibili. Da ultimo, sia gli EPUB accessibili sia i contenuti multimediali in formato DAISY risultano essere sia poco utilizzati (EPUB: $M=1,03$; $SD=1,495$; DAISY: $M=0,79$; $SD=1,364$) che poco utili (EPUB: $M=1,83$; $SD=1,560$; DAISY: $M=1,67$; $SD=1,653$).

Le *tecnologie assistive tout-court* sono utilizzate meno frequentemente, suggerendo che esse potrebbero non essere così integrali nei processi di apprendimento degli studenti o potrebbero non essere così accessibili per loro. Programmi di correzione ortografica/parole ($M=3,02$; $SD=1,327$), app di promemoria/calendario con notifiche ($M=2,81$; $SD=1,353$), calcolatrici accessibili ($M=2,34$;

SD=1,643), applicazioni per evidenziare il testo (M=2,28; SD=1,601), programmi di mappe concettuali (ad esempio, Cmap) (M=2,28; SD=1,628) e ingrandimento dello schermo/testo (M=2,20; SD=1,538) sono i software utilizzati più frequentemente. Di contro, i punteggi più bassi sull'utilizzo sono riferiti ai software/app di sintesi vocale (ad es. lettore Voice Dream) (M=1,42; SD=1,548) e i dispositivi DAISY-player (lettori utilizzati per riprodurre audiolibri in formato DAISY) (M=0,67; SD=1,281). I punteggi più elevati attribuiti al fattore 'utilità' si registrano per programmi di correzione ortografica/parole (M=3,35; SD=0,991), app di promemoria/calendario con notifiche (M=3,25; SD=1,040), programmi di mappe concettuali (ad esempio, Cmap) (M=3,21; SD=1,107), calcolatrici accessibili (M=3,16; SD=1,251), app per la gestione del tempo (M=3,02; SD=1,251), software/app per la predizione delle parole (M=2,82; SD=1,402), software/app per evidenziare il testo (M=2,81; SD=1,469) e software/app per il completamento automatico delle parole (M=2,78; SD=1,436), evidenziando il loro potenziale nel supportare lo studio, la scrittura e la gestione del tempo. Come nel caso dell'utilizzo, i software/app di sintesi vocale (M=2,58; SD=1,357) e i dispositivi DAISY-player (M=1,95; SD=1,577) ottengono punteggi medio-bassi anche rispetto all'utilità percepita.

Nelle *tecnologie tradizionali*, i computer - insieme agli strumenti di comunicazione sincrona e asincrona online (quali ad esempio MS TEAMS e Zoom) - sono ampiamente utilizzati (Computer: M=3,67; SD=0,762; Comunicazione: M=2,59; SD=1,191) e apprezzati in termini di utilità (Computer: M=3,71; SD=0,696; Comunicazione: M=3,09; SD=1,149), evidenziando il loro ruolo centrale nell'educazione di oggi al fianco di strumenti di studio tradizionali, quali penna e blocco note (utilizzo: M=3,00; SD=1,272; utilità: M=3,12; SD=1,215). L'uso di orologi (M=2,50; SD=1,568), registratori audio (M=2,30; SD=1,585), dizionari digitali (M=2,15; SD=1,447) e software di scrittura (M=1,70; SD=1,603) è meno frequente, ma alcuni di essi - in particolare i registratori audio (M=3,05; SD=1,242) e i software di scrittura (M=3,05; SD=1,187) - sono considerati moderatamente utili.

La survey rivela anche significative *esigenze per la DAD*. Risulta molto apprezzato ricevere il materiale didattico accessibile prima dell'inizio del corso o della lezione (M=3,63; SD=0,814) e riassunti dopo (M=3,59; SD=0,761), nonché disporre in generale di materiali didattici accessibili (M=3,67; SD=0,747), di lezioni registrate (M=3,56; SD=0,781), e di avere online tutte le informazioni necessarie (M=3,48; DS=0,965). Inoltre, è ritenuto importante poter scegliere la forma d'esame (M=3,56; SD=0,781), avere abbondante tempo a disposizione durante gli esami e altre attività (M=3,42; DS=1,066), nonché avere pause e flessibilità nello svolgimento dei corsi e degli esami per evitare la fatica (M=3,36; DS=1,021). Ciò indica una chiara preferenza per ambienti di apprendimento strutturati, accessibili e flessibili. Viene anche enfatizzata la necessità di avere a disposizione canali di comunicazione in tempo reale con professori e studenti (M=2,30; SD=1,585) e la possibilità di partecipare alle lezioni (M=2,30; SD=1,585), sottolineando l'importanza di esperienze di apprendimento online interattive e inclusive.

Nel complesso, i risultati della survey dipingono il quadro di una popolazione studentesca che valuta l'accessibilità e la flessibilità negli strumenti e nei materiali di apprendimento. Sebbene certe tecnologie e materiali siano utilizzati più frequentemente di altri, i punteggi elevati di utilità in varie categorie indicano che una vasta gamma di risorse è importante per soddisfare le diverse esigenze degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento. Ciò sottolinea l'importanza di fornire una varietà di opzioni di apprendimento accessibili per supportare il loro successo accademico.

b. Interviste

Analizzando le risposte degli intervistati (6 tra studentesse e studenti con DSA), osserviamo un modello coerente nelle loro esperienze e esigenze all'interno del contesto universitario. In particolare, emerge una chiara dipendenza dagli strumenti digitali e dalle tecnologie assistive. Questo modello riflette il ruolo fondamentale che queste risorse giocano nel supportare i loro sforzi accademici.

Studentesse e studenti con DSA in comorbilità, inclusi quelli con ADHD, mostrano una preferenza sia per le mappe concettuali cartacee che digitali, così come per risorse audio-visive come video su YouTube e documentari. Una lacuna evidenziata è la difficoltà ad accedere a risorse come gli audiolibri, che alcune studentesse e studenti desidererebbero utilizzare ma non possono a causa della mancanza degli strumenti necessari. La necessità di tablet e assistenza nel prendere appunti sottolinea un tema ricorrente: la necessità di aiuti personalizzati per l'apprendimento.

Inoltre, dall'analisi delle interviste emerge una significativa dipendenza da registratori audio, calcolatrici e computer per prendere appunti, specialmente per gestire condizioni come la discalculia e la disortografia. Una richiesta per fogli di formule preparati dal docente e slide con i punti chiave sottolineati indica un bisogno di materiali didattici più strutturati ed espliciti.

La preferenza prevalente tra le studentesse e gli studenti con DSA per libri digitali, computer e lezioni registrate è cruciale, suggerendo il valore di rivedere i contenuti accademici a un ritmo personalizzato. L'uso di testi digitali, software di sintesi vocale e videoingranditori elettronici suggerisce una forte dipendenza dagli strumenti digitali per la lettura e la comprensione. L'applicazione di software specifici come ePico!³ e SuperMappe⁴ per lo studio e la mappatura concettuale evidenzia ulteriormente il ruolo abilitativo/operativo determinante della tecnologia nel supportare il processo di apprendimento.

Studentesse e studenti con dislessia traggono beneficio dall'utilizzo di libri digitali (leggibili con sintesi vocale) e penne che registrano, sincronizzando gli appunti con il parlato. Ne consegue l'importanza di poter disporre di materiali di lettura accessibili e strumenti che aiutano nel prendere appunti. Questo approccio sottolinea quanto sia fondamentale per le studentesse e gli studenti con esperienza nel campo dei DSA comprendere l'interazione tra le metodologie didattiche e le loro esigenze specifiche, evidenziando una consapevolezza critica degli strumenti compensativi e delle strategie didattiche efficaci.

Un filo comune tra queste esperienze è l'enfasi sull'utilità della tecnologia nella gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento. Tuttavia, vi è anche una notevole necessità di metodologie e materiali didattici più personalizzati, come slide e fogli di formule su misura, che soddisfino specificamente le loro esigenze di apprendimento. Le risposte evidenziano un problema sistemico dove la disponibilità delle risorse non sempre si allinea con le esigenze individuali, in particolare per chi ha disturbi specifici dell'apprendimento più gravi o in comorbilità.

Il tipo di disturbo specifico dell'apprendimento influenza significativamente le esperienze delle studentesse e degli studenti. Chi presenta disturbi in comorbilità spesso richiede una gamma più ampia di strumenti compensativi e strategie rispetto a coloro che ne presentano uno solo. Questa

³ Software compensativo che aiuta i ragazzi con DSA e gli studenti con difficoltà di lettura e comprensione del testo, scrittura e organizzazione dello studio a studiare, imparare e a fare i compiti in autonomia <https://www.anastasis.it/catalogo-generale/epico/>

⁴ Software (compensativo) per creare e accedere alle proprie mappe ovunque <https://www.anastasis.it/catalogo-generale/supermappe/>

diversità di esigenze sottolinea l'importanza di approcci didattici personalizzati e flessibili anche all'interno dei contesti universitari per conciliare le variegate esigenze delle studentesse e degli studenti che presentano diversi disturbi.

7. Discussione

L'analisi complessiva dei dati quantitativi raccolti attraverso la survey e delle testimonianze qualitative rivela una visione articolata delle esperienze e delle necessità delle studentesse e degli studenti con DSA presso UNIGE e UNIMORE. Questa combinazione di approcci metodologici permette di discernere in maniera dettagliata come diversi disturbi incidono sulla selezione e sull'efficacia degli ausili didattici e tecnologici, oltre a evidenziare le sfide specifiche e le preferenze manifestate dalle studentesse e dagli studenti.

I dati quantitativi della survey forniscono elementi quantificabili sull'utilizzo e sull'efficacia percepita di diversi strumenti e materiali didattici. Si osserva una tendenza all'utilizzo moderato sia dei supporti cartacei che digitali, con una predilezione per materiali che stimolano sia il canale visivo che quello uditivo. Ciò è coerente con le esigenze degli studenti con DSA che spesso traggono beneficio da approcci di apprendimento multimodali e multicanali (Dawson et al., 2021; Knoop-van Campen et al., 2018; Roberts, 2021). In particolare, questa tendenza riflette la varietà delle esigenze delle studentesse e degli studenti con DSA e rispecchia una crescente consapevolezza dell'importanza di fornire materiali didattici flessibili e personalizzabili, capaci di adattarsi ai vari stili di apprendimento. Tuttavia, la relativa scarsa utilizzazione di alcuni strumenti, come i dispositivi DAISY-player e i software di sintesi vocale, assieme anche al basso livello di utilità ad essi attribuito, può indicare una mancanza di accessibilità o di conoscenza di queste tecnologie, suggerendo la necessità di una maggiore divulgazione e formazione sull'uso di tali risorse. Questo fenomeno può essere altresì attribuito a una generale mancanza di personalizzazione del supporto tecnologico alle esigenze individuali degli studenti. La diversità dei profili di apprendimento delle studentesse e degli studenti con DSA suggerisce infatti la necessità di un approccio più flessibile e personalizzato nell'offerta di tecnologie assistive.

Le interviste arricchiscono le informazioni ottenute dalla survey, rivelando un consenso sul ruolo ambivalente della tecnologia, percepita sia come risorsa preziosa che come potenziale ostacolo. Gli studenti esprimono un bisogno marcato di risorse didattiche più personalizzate e adattate alle loro condizioni specifiche, sottolineando l'importanza di un apprendimento non solo accessibile ma anche su misura per le loro esigenze individuali. I risultati delle interviste sollevano inoltre questioni relative alla formazione del personale docente e alla sensibilizzazione riguardo i DSA, in corrispondenza con quanto anticipato nella sezione introduttiva. La variabilità nel supporto ricevuto dagli studenti suggerisce che, nonostante gli sforzi compiuti, permangono lacune nella preparazione dei docenti e nella coerenza dei servizi offerti. Ciò conferma l'importanza di investire in programmi di formazione continua per i docenti, al fine di garantire una didattica realmente inclusiva e rispondente alle esigenze di tutte le studentesse e di tutti gli studenti. L'analisi sottolinea la diversità di esperienze relative all'accessibilità e al supporto fornito dai servizi universitari dedicati. Mentre alcuni studenti evidenziano sfide nell'accesso alle risorse necessarie, altri apprezzano il livello adeguato di supporto ricevuto. Questa varietà di esperienze mette in luce l'opportunità per le università di adottare strategie più omogenee e inclusive nella distribuzione dei materiali didattici, mirando a garantire che ogni studente riceva il supporto necessario per il proprio successo accademico.

Inoltre, i risultati del nostro studio si allineano e approfondiscono i temi identificati da Reyes e colleghi (2022) riguardo l'importanza della flessibilità, dell'accessibilità e del design curricolare per gli studenti con DSA nell'istruzione superiore online. Sottolineiamo la necessità di risorse didattiche personalizzate e accessibili e rileviamo sfide come la compatibilità dei dispositivi e l'affaticamento digitale, che enfatizzano la necessità di integrare efficacemente le tecnologie nel curriculum. I risultati enfatizzano anche l'importanza di un equilibrio tra l'uso delle tecnologie e altre modalità di apprendimento, per offrire un'esperienza formativa realmente inclusiva e soddisfacente.

In sintesi, quindi, è possibile affermare che la centralità della tecnologia nell'educazione delle studentesse e degli studenti con DSA è corroborata tanto dai risultati della survey quanto dalle interviste. I rispondenti, in particolare, mettono in luce come, nonostante i suoi innegabili vantaggi, la tecnologia possa generare anche problematiche, quali la compatibilità dei dispositivi e l'affaticamento digitale. I risultati sottolineano l'importanza di un equilibrio tra l'impiego delle nuove tecnologie e altre modalità di apprendimento e supporto, al fine di offrire un'esperienza formativa realmente inclusiva, efficace e soddisfacente.

8. Conclusioni

Lo studio condotto ha esplorato come l'offerta formativa delle università di UNIMORE e UNIGE risponda alle esigenze e alle aspettative delle studentesse e degli studenti con DSA. L'indagine ha seguito un approccio metodologico misto, come delineato nei materiali e metodi, che ha incluso la raccolta e l'analisi indipendente dei dati quantitativi e qualitativi. Questa metodologia ha permesso di ampliare significativamente l'ambito dell'analisi e di rilevare - in particolare nell'analisi dei risultati qualitativi - tendenze e sfide comuni su una scala più ampia rispetto a quella del singolo Ateneo. Di conseguenza, si sono potute formulare riflessioni e indicazioni utili non solo per UNIMORE e UNIGE ma anche per altre istituzioni accademiche italiane, promuovendo così l'evoluzione della didattica inclusiva nel panorama nazionale.

Entrambi gli atenei hanno dimostrato un forte impegno nella discussione nazionale riguardante l'educazione inclusiva per le studentesse e gli studenti con disabilità e con DSA, inserendosi attivamente nel contesto internazionale mirato a migliorare le pratiche didattiche. L'analisi congiunta ha messo in evidenza l'essenzialità di adottare strategie didattiche flessibili e personalizzate, capaci di soddisfare le varie esigenze di apprendimento e di promuovere l'autonomia e la fiducia in sé delle studentesse e degli studenti.

I risultati ottenuti sottolineano l'importanza di un approccio didattico che superi il mero ambito teorico per affermarsi efficacemente nella pratica. Le difficoltà nell'applicazione delle normative vigenti, come delineato nella sezione introduttiva di questo scritto, sono state parzialmente confermate dalle testimonianze delle studentesse e degli studenti coinvolti nello studio. Emergono, pertanto, indicazioni a favore dell'adozione di soluzioni personalizzate. Questo approccio richiede il superamento di barriere quali la stigmatizzazione e la scarsa consapevolezza, che persistono non solo tra il corpo docente ma anche all'interno del contesto studentesco.

L'uso di metodologie miste, combinando analisi quantitative e qualitative, ha fornito una visione olistica delle esperienze delle studentesse e degli studenti, evidenziando l'importanza delle tecnologie assistive e della didattica a distanza nel soddisfare le loro diverse esigenze. Tuttavia, emerge chiaramente la necessità di maggiore formazione per il corpo docente per accogliere adeguatamente le studentesse e gli studenti con DSA e di politiche che promuovano un ambiente universitario più

“DSA friendly”.

Attraverso il reclutamento indiretto dei partecipanti, lo studio ha garantito la partecipazione volontaria e informativa delle studentesse e degli studenti, mantenendo alti standard etici. La definizione operativa delle quattro aree chiave di indagine ha permesso di allineare gli strumenti di raccolta dati con le specifiche esigenze delle studentesse e degli studenti con DSA, contribuendo a una comprensione più approfondita della didattica inclusiva nei contesti specifici di UNIGE e UNIMORE. Un limite dello studio, tuttavia, risiede nella dimensione ristretta del campione, che può influenzare la generalizzabilità dei risultati e limitare la forza statistica delle conclusioni. Questo aspetto implica che i risultati potrebbero non essere pienamente rappresentativi di tutte le esperienze degli studenti con DSA nelle università italiane, e che le inferenze tratte debbano essere considerate con cautela, anticipando la necessità di ulteriori ricerche con campioni più ampi per confermare e ampliare le nostre osservazioni.

In conclusione, lo studio conferma l'importanza di un impegno continuo e sinergico tra le università per promuovere l'inclusione e l'accessibilità, offrendo spunti per ulteriori miglioramenti e ispirando azioni in altre istituzioni accademiche. La comprensione approfondita delle esperienze delle studentesse e degli studenti con DSA nei contesti specifici di UNIMORE e UNIGE contribuisce a delineare un quadro più ampio dell'educazione inclusiva, evidenziando sia i progressi compiuti sia le sfide ancora da affrontare. I risultati di questa ricerca confermano la costante necessità di strategie mirate e di un impegno concreto per migliorare l'accessibilità per le studentesse e gli studenti con DSA nelle università italiane. Rafforzando l'impiego di tecnologie assistive, migliorando la formazione dei docenti e implementando pratiche didattiche più inclusive, si può significativamente elevare la qualità dell'educazione per tutti le studentesse e gli studenti, in linea con le politiche internazionali e i progressi tecnologici che sostengono l'obiettivo di sviluppo sostenibile dell'UNESCO per un'educazione equa.

Riferimenti bibliografici

- Benigno, V., Ferlino, L., & Trentin, G. (2019). Tecnologie abilitanti. Un nuovo paradigma per l'inclusione. *AA. VV., Inclusione a 360*, 113-126.
- Biggeri, M., Di Masi, D., & Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in higher education*, 45(4), 909-924.
- Bocci, F., Cajola, L. C., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126-146.
- Borgonovi E., Comellini F.A., Ferrucci F., Mason L., Migliaccio G., Scaletta A., Tanucci G. (a cura di) (2022), GLI STUDENTI CON DISABILITÀ E DSA NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE. Una risorsa da valorizzare, ANVUR. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf
- Cardano, M., Cioffi, M., & Scavarda, A. (2021). *Dislessia all'università: il caso dell'ateneo torinese*. FrancoAngeli.
- Carnovali, S. (2017). The Right to Inclusive Education of Persons with Disabilities in Italy. Reflections and Perspectives. *Athens Journal of Education*, 4(4), 315-326.

- Chiappini, G., Dini, S., & Ferlino, L. (2004). Tecnologie didattiche e disabilità. In Parmigiani, D. (a cura di) *Tecnologie per la didattica. Dai fondamenti dell'antropologia multimediale all'azione educativa*. Milano: Franco Angeli, 233-248.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298.
- Coleman, M., & Berge, Z. (2018). A review of accessibility in online higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 21(1), 1-7.
- Dawson, K., Zhu, J., Ritzhaupt, A. D., Antonenko, P., Saunders, K., Wang, J., & Lombardino, L. (2021). The influence of the multimedia and modality principles on the learning outcomes, satisfaction, and mental effort of college students with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 71, 188-210.
- Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. In *SHS web of conferences* (Vol. 87). EDP Sciences.
- Dovigo, F. (2020). Fostering good practices for vulnerable students in higher education: suggestions from Italy. In *The Social Dimension of Higher Education in Europe* (pp. 81-103). Brill.
- Emili, A.E. (2020). *Dislessia. Progettualità educative e risorse compensative*. Bologna: Bononia University Press.
- Fogarolo F., & Scapin C. (2010). *Competenze compensative*. Trento: Erickson.
- Fogarolo, F., & Tressoldi, P. E. (2011). Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative. *Difficoltà di apprendimento*, 17(2), 205-213.
- Genovese, E., & Guaraldi, G. (2020). L'esperienza della CNUDD a favore degli alunni con DSA. In *Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA. Scuola secondaria e Università a dieci anni dalla Legge 170*. (pp. 75-81). Erickson.
- Guaraldi, G. & Genovese, E. (2023). *Didattica inclusiva e universal design*. Erickson.
- Knoop-van Campen, C. A., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). The modality and redundancy effects in multimedia learning in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 140-155.
- Maggiolini, S., & Molteni, P. (2013). University and Disability: An Italian Experience of Inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 249-262.
- McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2023). Assistive technologies, educational engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(1), 50-58.
- Micheletta, S., & Emili, E. A. (2013). Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia?. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 15-29.
- Nenzioni, M., & Friso, V. (2020). Being a student with Specific Learning Disorder at university: some results of an exploratory survey within the University of Bologna. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 193-209.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). Taking the "Q" out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality and Quantity*, 39, 267-295.

- Pavone, M. (2018). Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 283-298). Franco Angeli.
- Pepino, A., & Valerio, P. (2008). Integrated Services for supporting disabled students at University. In *Congresso nazionale di bioingegneria 2008 ATTI* (pp. 149-150). Patron Editore.
- Reyes, J.I., Meneses, J., & Xavier, M. (2023). Suitability of online higher education for learners with disabilities: The students' voices. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 370-383.
- Roberts, D. (2022). Multimedia learning methods and affective, behavioural and cognitive engagement: a universal approach to dyslexia?. *Journal of Further and Higher Education*, 46(1), 62-75.
- Seale, J. (2013). *E-learning and disability in higher education: accessibility research and practice*. Routledge.
- Seale, J., Colwell, C., Coughlan, T., Heiman, T., Kaspi-Tsahor, D., & Olenik-Shemesh, D. (2021). 'Dreaming in colour': disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 1687-1719.
- Stella, G. (2001). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Milano: Fabbri Editori.
- Swain, J. (2018). A hybrid approach to thematic analysis in qualitative research: Using a practical example. *Sage research methods*.
- Torrigiani, C. (2019). Come valutare le politiche per l'inclusione degli studenti con disabilità e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento nei percorsi universitari?: uno studio di caso. *Come valutare le politiche per l'inclusione degli studenti con disabilità e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento nei percorsi universitari?: uno studio di caso*, 191-208.
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International journal of qualitative methods*, 19, 1609406920918810.